

ОЦЕНКА НА ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНИТЕ И РЕСУРСНИТЕ УЧИТЕЛИ ЗА РАБОТА В ПАРАДИГМАТА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

**Проф. д.п.н. Милен Замфиров,
проф. д-р Емилия Евгениева,
проф. д-р Маргарита Бакрачева**

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията представя изследване на 301 учители, 151 общообразователни учители и 150 ресурсни с фокус върху начина, по който оценяват уменията си за идентифициране и работа с деца и ученици, обхванати от Наредбата за приобщаващо образование. Очертани са както общите оценки, така и различията. Потвърдено е очакването за повишаване на квалификацията и умения на учителите за разпознаване на способностите на децата учениците. На базата на резултатите са изведени две основни линии за практическа работа – подкрепа в идентифицирането на способностите и уменията на децата и учениците и диференциране на дейността на членовете на педагогическите екипи в общообразователната среда за осъществяване на процесите на приобщаване.

Ключови думи: приобщаващо образование; надарени деца и ученици; деца и ученици в риск; деца и ученици със специални образователни потребности

Теоретична постановка

Създаването на приемаща среда е важна задача на съвременната образователна институция – предучилищна и училищна, чрез която да се отговори на предизвикателството за изграждане на общество без изолация и формиране на култура на съвместност на членовете на социалните общности. Динамиката на развитие и промяната на обществените модели притискат по специфичен начин образователната система и специфичната за нея консервативност започва да се преодолява. Това предполага необходимостта от непрекъснато наблюдение на средата и измерване на промените, които настъпват в нея.

Приобщаващото образование е особено актуален въпрос в този процес. Отварянето на общообразователните учебни заведения за всички деца и ученици е базово условие за устойчиво движение към създаването на култура

на приемане на различията. Това, безспорно, стана възможно с приемането на Закона за предучилищно и училищно образование. Създаването на предпоставки децата с различни способности да могат да бъдат обучавани в най-близкото училище, е началото на процеса. Заедно с това се развиват и детайлизират моделите на предоставяне на допълнителна подкрепа само от екипи към учебните заведения или от екипи от ресурсните центрове. Работи се усилено по развиване на методическата и консултантската дейност на екипите в ресурсните центрове. Резултатите от това се представят на регионални и национални конференции¹ през учебната 2021/2022. Бързото преглеждане на темите на отделните регионални конференции дава възможност да се ориентираме в спецификата на проблемите, които се решават по места. Например РЦПО – Кюстендил, акцентират върху проблемите на екипната работа и сътрудничеството в процеса на приобщаване²; РЦПО – Търговище, поставят фокуса си върху партньорството и иновациите³. Информация за всички конференции е представена на сайта на регионалните центрове, където може да се проследят темите и да се систематизира следната картина от теми и проблеми:

- обзор на натрупания опит за изминалите 15 години от отварянето на вратите на общообразователната система за всички деца и ученици;
- създаване и развиване на подкрепяща среда;
- обезпечаване на условия за иновации;
- формиране на качества и умения за независим живот чрез екипна работа и партньорство;
- съобразяване с индивидуалните особености на всяка дете.

Така обобщени, темите на регионалните конференции показват, че всеки от екипите решава конкретна методико-практическа задача, което прави уникална неговата работа в условията на децентрализиран модел на общообразователната система.

В същата децентрализирана среда се планира и реализира текущата квалификация на педагогическите специалисти, както е записано в чл. 44 (5) от Наредба № 15 за статута и професионалното развитие на учителите и директорите и другите педагогически специалисти: „Дейностите за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти на институционално ниво се осъществяват от детските градини, училищата, центровете за подкрепа за личностно развитие и регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование по план за квалификационна дейност като част от годишния план ...“. Това дава възможност съвместната работа между регионалните центрове за приобщаващо образование и общообразователните учебни заведения да се осъществява в съответствие с конкретни проблеми и в зависимост от капацитета и културните фактори на средата. В тази обстановка очерталите се проблеми в други изследвания са свързани основно с недостатъчните часове, които имат възможност да отделят ресурсните учители за

учениците със специални образователни потребности (СОП) в общообразователните училища, така също и недостатъчната подготовка както от страна на общообразователния учител, който приема в класа си ученика със СОП, така и недостигащата все още компетентност на координатора на подкрепящата дейност (основна и допълнителна) да се справи адекватно с възникващите проблеми в училището.

В първите десетилетия на XXI в. концепцията за приобщаващото образование не просто става значима в световен план, а заляга в основата на промяната на образователните политики и практики, включително и в България (Chavdarova-Kostova 2019). Тя се основава на европейската стратегия за изграждане на общество без бедност и социално изключване⁴. В решение на Европейския парламент се посочва: „Проблемът с бедността и социалното изключване придобива широки, сложни и многоизмерни форми. Те са свързани с голям брой фактори, като например доходи и жизнени стандарти, необходимостта от възможности за образование и достоен труд, ефективни системи за социална закрила, жилищно настаняване, достъп до доброкачествени здравни и други услуги, както и активно гражданство. Ето защо следва да бъдат включени заинтересовани страни от всички съответни области на политиката“. Търсените „възможности за образование“ залягат в концепцията за приобщаващото образование, което го поставя в центъра на вниманието на множество изследвания. Основен акцент са аспектите, свързани с децата и учениците със специални образователни потребности (Ivanov 2013; Tsvetkova-Arsova 2018; Damyanov 2019; Doncheva 2019; Mladenov 2019; Chavdarova-Kostova 2021). Темата в последните няколко години се натовари и с нов акцент, произтичащ от въведеното смесено обучение (присъствено и отдалечено). Влиянието върху процеса на обучение е проследено и анализирано в множество изследвания и безспорно оказва влияние и върху процесите на приобщаване и новия формат на приемаща среда.

Наред с тези общи проблеми на процеса на обучение и създаването в него на качествена приемаща среда се наблюдава недостатъчно разработен модел на приобщаване на децата с дарби и децата в риск. За идентифицирането на талантиливи ученици не само в артистичната сфера или по природните науки и математика, но и по останалите предмети няма ясни критерии и това затруднява работата на учителя. Възможностите по-скоро са изведени извън училището под формата на различни олимпиади и състезания. Министерството на образованието се включва в този процес главно с отпускането на индивидуални годишни и/или еднократни стипендии. Липсата на ясна дефиниция на дарба, талант и способност води до неясна дефиниция, включително в регулаторен аспект, затруднява идентифицирането и съответно адекватната подкрепа. Много често представата се свежда до изкуствата. Доказано е, че специалните способности са фактор за високи постижения сред младежта

(Bainbridge 2009; Alipieva 2014). Този въпрос не е решен и извън България, като за критерий се вземат високите постижения и успехи, нехарактерни за възрастта на дадено лице. Разглежда се в частност и във връзка с нуждата от капацитет за развитие на талантите в спорта (Simeonov 2021). Именно по тази причина се изтъква необходимостта от изграждане на компетентности у бъдещите учители за разпознаването на надарени деца (Todorina 2011). Има и друга гледна точка, която е свързана със задачата и ролята на образователната институция, която е далеч не само в това да открие талант, а и да създаде такава среда, че да създаде таланта.

За да се обхване въпросът в цялост, перспективата на възприемане на талантливите деца е, че училищата не трябва да бъдат просто центрове за подбор на таланти – да откриват таланти и да ги оставят да се издигнат до върха. Вместо това те трябва да бъдат фабрики за изграждане на таланти и да повишават знанията и уменията на всяко ниво. Много би могло да се постигне, ако училищата направят тази промяна и по отношение на учителите. Съвременното разбиране на таланта е предмет на проучване и анализиране от страна на бизнеса и поставянето му в листата на необходимите ресурси, но като „рядък ресурс“ от 70-те години на миналия век. Терминът „талант“ се използва и в бизнес литературата от 70-те години на XX век, макар и рядко, в изследвания за загуба на таланти (с акцент как учебните заведения неправилно насочват човешките ресурси) и като практически насоки за развитието на таланти (Ansar & Baloch 2018). Темата за таланта е важна и трудна и изисква специално разглеждане и поставяне в контекста на общественно-икономическата действителност. Това налага поставянето ѝ като един от фокусите на проучване и описание в сферата на образованието.

Децата в риск са следващата голяма група, която изисква разработването на приемаща среда, съответна на техните потребности. Това включва допълнително време и компетентности, каквито в повечето случаи липсват. Непрекъснато увеличаващият се обем от работа, с който се натоварва българският учител, по никакъв начин не спомага за това да отделя достатъчно време за откриването и последващото насърчаване на даровитите ученици и работа по подкрепа на учениците в риск. Учениците в риск изискват също специфични умения за идентифициране и управление на комуникацията и осигуряване на подкрепа за ефективното им личностно функциониране и развитие. При тях спектърът е широк и обхваща нужда от индивидуално насочени интервенции, препоръки и работа с родителите. По отношение на децата и учениците в риск и необходимата подкрепа има множество публикации, описващи регулаторната рамка, административни процедури и практическо приложение и функциониране на социалната подкрепа. Отделя се внимание на въпроса за работа със семействата на деца в риск и ролята на училищната среда в подкрепа на децата в риск, формите на работа със семейства

(Kuzmanova-Kartalova 2018; 2019; Rizov 2020). Описани са факторите за риск и характеристиките на децата в риск, същността и особеностите на детето в риск. Специално внимание се отделя на въпроса за ранното отпадане от образователната система (Dimitrova 2014). Доколкото широко описаните социално-икономически причини са безспорен фактор, има ученици извън тази категория, при които в още по-висока степен стои въпросът с разпознаването на сигнали, които да доведат до действия. Образователните фактори – овладяването на материала, етнокултурната принадлежност също са сред „видимите“ индикатори. Това е втори аспект, който заслужава внимание – при ясното категоризиране може да се проявят специфична толерантност и неразпознаване предвид приемането на всяка отделна класифицирана категория като неподлежаща на промяна, а някои проявления да бъдат отнесени като специфични за съответната категория и неразпознати и следователно адекватно адресирани. За да има такава ранна диагностика, е важна подготовката. В много училища са въведени в допълнение към регистъра за оценка на риска и механизми и въпросници в тази връзка^{5,6,7}.

Като се вземе това под внимание, може да се изведат два основни акцента в затрудненията с реализиране на приобщаващото образование в практиката.

– Остава недостатъчно диференциран подходът към идентифициране на децата и учениците в риск и надарените деца и ученици. Конкретно за децата и учениците в риск затруднения в идентифицирането са динамиката извън познатата рамка и фактът, че всяко дете/ученик може потенциално да стане дете/ученик в риск. Специално надарените деца, освен че невини (изкуства и занимания, математика или друга заложба, разпозната и стимулирана от родителя) могат да бъдат разпознати, са и категория, която и след като бъде разпозната, често не получава достатъчно внимание. Това не са деца и ученици, определяни като трудни, и често липсата на развити социални и емоционални компетентности възниква в отговор на неприемането и отхвърлянето им от групата връстници.

– Отсъстват ясни и прости механизми, които да улеснят педагогическите специалисти в разпознаването, насочването на децата и учениците към екипа за личностно развитие и сътрудничеството, в тази връзка, което в допълнение към недостатъчния брой специалисти във всяка детска градина и училище натоваарва допълнително педагогическите специалисти. Частичен пример в тази посока е приложението RedFlag, което е преведено на различни езици и се използва за проследяване капацитета на педагогическите специалисти да разпознават синдром на дефицит на вниманието с хиперактивност, разстройства от аутистичния спектър, следи от насилие и злоупотреба, когнитивни дефицити и обучителни трудности (Coutinho et al. 2022).

Обособяването на тези два акцента на проблемите в приобщаващото образование поставя педагогическите специалисти като уязвима група предвид

липсата на дефиниции, механизми, ресурси, като част от причините, за голямата административна и ролева натовареност, години на работа в стрес и напрежение, свързани с работата в условия на криза (Tozeva, Bahracheva 2020; Müller & Goldenberg 2020; Saha & Dutta 2020; Sokal et al. 2020a, 2020b; Teles et al. 2020; Sarikaya 2021; Čopková 2021; Pressley 2021; Minihan et al. 2022; Weißenfels et al. 2022).

Постановка на емпиричното изследване

Подготовката на педагогическите специалист по време на тяхното университетско образование е ключов фактор за постигането на качествена педагогическа реализация и в частност, създаване на качествена приемаща среда и изграждане на приобщаваща образователна технология и политика. Затова всяко звено, насочено към обучението и подготовката на учители, следва да има основен приоритет в подготовката на студентите за реалните нужди на практиката. Именно това насочи интереса ни към проучване начина, по който педагогическите специалисти (общообразователни и ресурсни учители) оценяват подготовката си за разпознаване и работа с категориите деца и ученици, обхванати от приобщаващото образование.

Очакванията са да имат повече затруднения в работата с деца и ученици в риск и надарени деца и ученици, както и да има разлика в себевъзприемането и потребностите, заявени от общообразователните и ресурсните учители.

Въпросникът е разработен за нуждите на изследването. Включва 43 въпроса, които са насочени към всяка една категория деца и ученици. Четири от въпросите са отворени и търсят мнението на учителите за това как останалите деца/ученици от групите/класовете се отнасят към децата/учениците със СОП, в риск, с хронични заболявания и надарени. На този етап от анализа представяме резултатите от структурираните отговори.

Изследването е проведено онлайн с платформата *surveys.com* през месец май 2022 г. Обхванати са 301 респонденти, 151 общообразователни учители и 150 ресурсни учители, относително равномерно разпределени по:

- възраст: под 35 г. – 29%; 35 – 45 г. – 33%; 45 – 55 г. – 20%; и над 55 г. – 19%;
- стаж: под 5 г. – 34%; 5 – 10 г. – 20%; 10 – 20 г. – 24%; и над 20 г. – 22%;
- място: в столицата работят 64%, в голям град – 16%; и по 10% в малък град и в село;
- етап на образование: заетите в детски градини са 45%, в начален етап работят 26%, в прогимназиален – 21%, и в гимназиален 8%.

Резултати от изследването

В представената теоретична постановка се обосновава, че създаването на приобщаваща среда е съпътствано от приемането на нов Закон за предучилищното и училищното образование и съпътстващите го наредби. Затова

резонно беше първо да се обърне внимание на степента на административна информираност на педагогическите специалисти (общообразователни и ресурсни учители).

Според получените резултати 70% от учителите посочват, че познават в дълбочина Наредбата за приобщаващото образование, 28% смятат, че я познават в известна степен, а 2% посочват, че не са запознати със съдържанието ѝ.

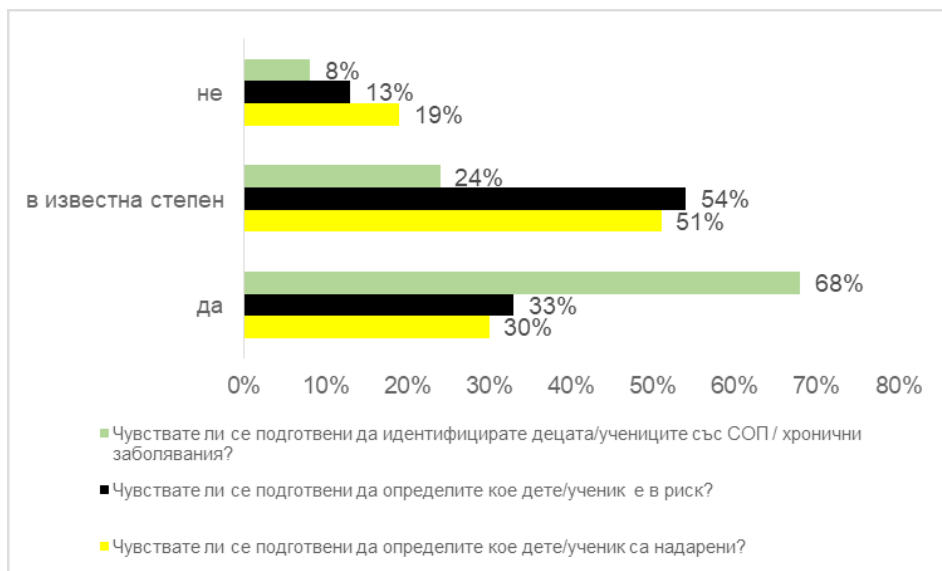
Очаквано, ресурсните учители са по-добре запознати в сравнение с общообразователните учители (ϕ and Cramer's $V = .298$; $p < .05$) (фиг. 1).



Фигура 1. Процентно разпределение на отговорите за степента на познаване на Наредбата за ПО

По отношение на организирането на общата подкрепа на децата/учениците в групите/класовете, в които работят, по 47% от респондентите смятат, че се справят напълно и в известна степен, а 6% споделят, че изобщо не се справят. 20% посочват, че в групите/класовете, с които работят, има надарени деца, 41% – че има деца в риск, и 81% – че има деца/ученици със СОП / хронични заболявания. В най-висока степен самооценката за разпознаване на учителите е към деца/ученици със СОП / хронични заболявания. Една пета посочват, че не могат да разпознаят надарени деца, а една десета – деца в риск. Половината в известна степен разпознават тези категории деца/ученици. Една трета от учителите посочват, че могат да идентифицират надарените деца и децата в

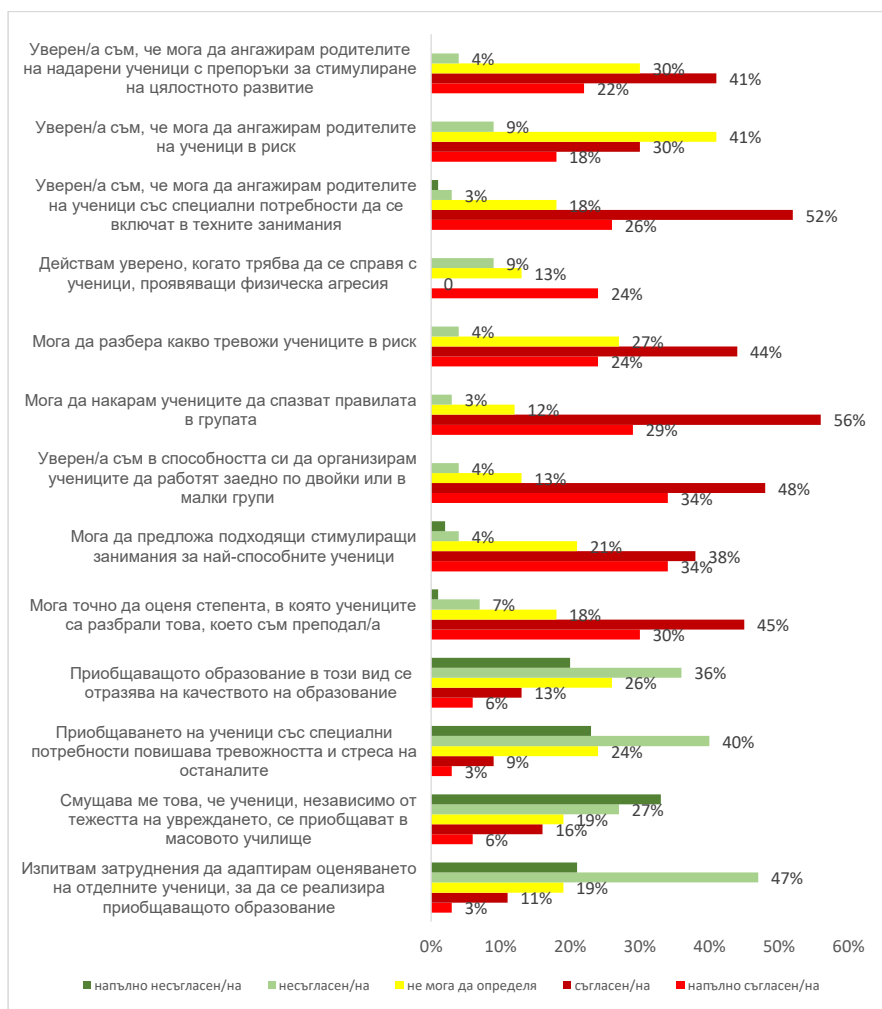
риск, докато две трети – че могат да идентифицират тези със СОП и хронични заболявания, като няма значима разлика между ресурсните и общообразователните учители (фиг. 2).



Фигура 2. Процентно разпределение на отговорите на учителите за разпознаване на категориите деца и ученици, с които работят

Отговорите, по които няма разлика между общообразователните и ресурсните учители, се отнасят до описаните на фиг. 3.

14% от учителите посочват, че изпитват затруднения в оценяването на ученици със СОП, 19% не могат да определят, 68% посочват, че нямат затруднения. Една четвърт от учителите се смущават от факта, че ученици, независимо от тежестта на увреждането, се приобщават в масовото училище, 19% не могат да определят, а 60% не се притесняват от това. 12% смятат, че приобщаването на ученици със СОП повишава тревожността и стреса на останалите, 24% не могат да определят, а 63% не намират подобен проблем. 19% намират, че приобщаването в този вид се отразява на качеството на образование, 26% не могат да определят, а малко повече от половината (56%) не са съгласни с това твърдение. 75% смятат, че могат да определят с точност степента, в която учениците са разбрали преподавания от тях материал, 18% не могат да определят, а 8% не успяват. 72% посочват, че могат да осигурят стимулиращи занимания на най-способните ученици, 21% не могат да определят, а 6% не са подготвени за това.



Фигура 3. Самооценка за начина на работа на учителите

По отношение на оценката как се справят в работата, 82% от учителите посочват, че са уверени в уменията си да организират учениците да работят в малки групи и по двойки, 13% не могат да определят, а 4% не успяват. 75% от учителите посочват, че могат да накарат учениците да спазват правилата на групата. 12% не могат да отговорят, а 3% не смятат така. 68% от учителите посочват, че могат да разберат какво тревожи учениците в риск, 27% не могат да определят, а 4% не успяват. 78% посочват, че действат уверено, когато

трябва да се справят с ученици, проявяващи физическа агресия, 13% не могат да определят, а 9% посочват, че не се чувстват уверени.

По отношение работата с родители 78% са уверени, че могат да ангажират родителите на ученици със СОП да се включат в техните занимания, 18% не могат да определят, а 4% не могат. 48% смятат, че могат да ангажират родителите на ученици в риск, 41% не могат да отговорят, а 12% не успяват. 63% смятат, че могат да ангажират родителите на надарени ученици с препоръки за стимулиране на цялостното развитие, 30% не могат да определят, а 7% не смятат, че успяват. Тук освен че няма разлика между учители и ресурсни учители, се потвърждава и по отношение на родителите степента на подготвеност – учителите в най-висока степен оценяват, че могат да ангажират родителите на ученици със СОП, следвани от родителите на надарени деца и в най-ниска степен – на децата в риск.

Въпросите, по които има значима разлика в отговорите на общообразователните и ресурсните учители, са илюстрирани на следващите фигури. Общобразователните учители изпитват очаквано повече затруднения при адаптирането на материала (ϕ and Cramer's $V = .391$; $p < .05$) (фиг. 4).



Фигура 4. Разлики в себеусещането за аташиране на материала

Общобразователните учители в по-висока степен спрямо ресурсните изпитват и повече затруднения да адаптират начина си на общуване, така че всички ученици с емоционални и поведенчески проблеми да бъдат успешно приобщени (ϕ and Cramer's $V = .380$; $p < .05$) (фиг. 5).



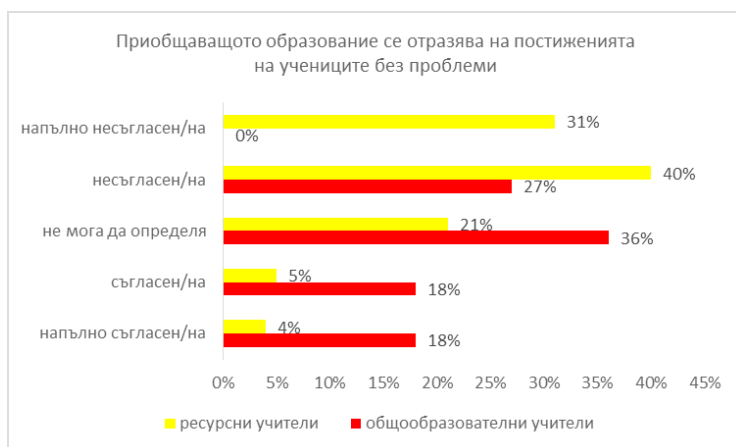
Фигура 5. Разлики в себеусещането за комуникация

Общообразователните учители по-трудно в сравнение с ресурсните определят с какви деца и ученици работят (ϕ and Cramer's $V = .511$; $p < .01$) (фиг. 6).



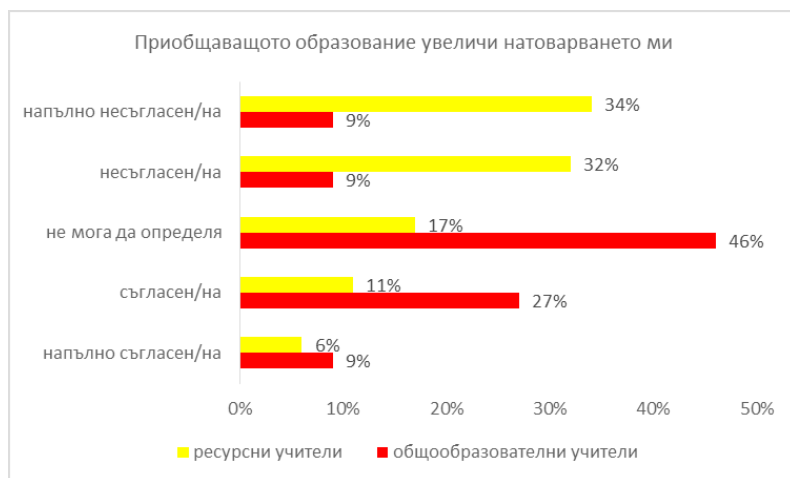
Фигура 6. Разлики в себеусещането за идентифициране на децата и учениците

Общообразователните учители в по-висока степен в сравнение с ресурсните учители смятат, че приобщаващото образование създава известни проблеми за постиженията на учениците без специални потребности (ϕ and Cramer's $V = .349$; $p < .05$) (фиг. 7).



Фигура 7. Разлики в оценката на приобщаващото образование

Приобщаващото образование очаквано е увеличило натоварването за общообразователните учители (ϕ and Cramer's $V = .327$; $p < .01$) (фиг. 8).



Фигура 8. Разлики във възприемането на натоварването за общообразователните учители

Очаквана е и разликата, че според общообразователните учители, за разлика от ресурсните, няма достатъчно подготвени специалисти за подкрепа на децата и учениците със СОП (ϕ and Cramer's $V = .492$; $p < .01$) (фиг. 9).



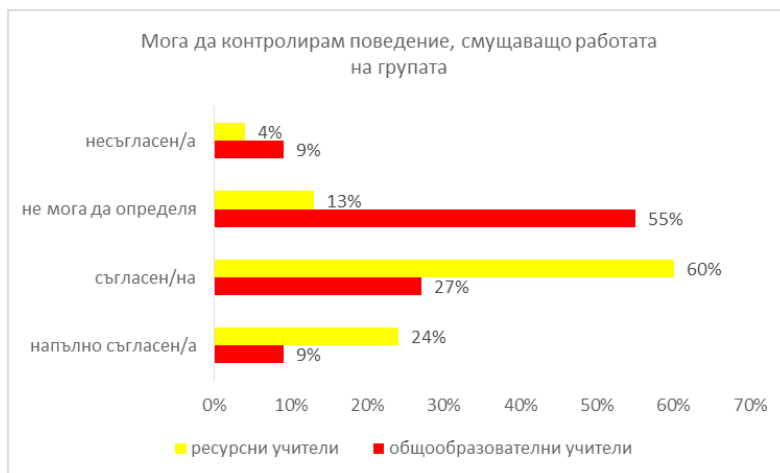
Фигура 9. Разлики във възприеманото обезпечаване с човешки ресурси

Общообразователните учители не се чувстват уверени и в разработването на учебното съдържание, така че да отговаря на учениците със СОП (ϕ and Cramer's $V = .338$; $p < .05$) (фиг. 10).



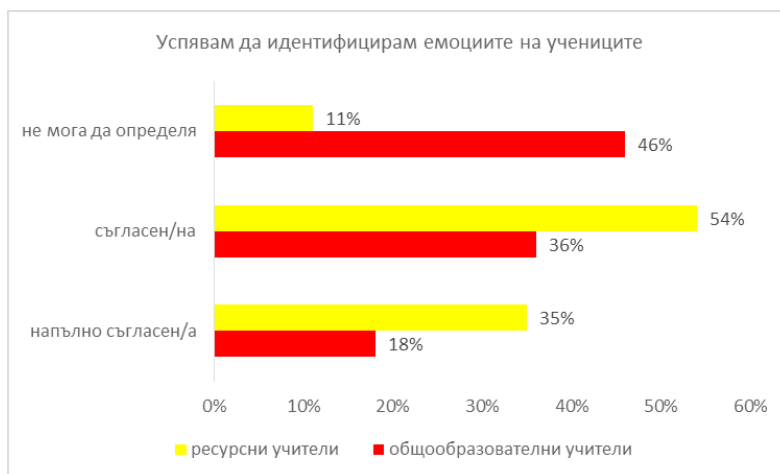
Фигура 10. Разлики в увереността относно разработването на учебно съдържание

Общообразователните учители се чувстват по-неуверени да се справят с поведение, което пречи на работата на групата (ϕ and Cramer's $V = .380$; $p < .05$) (фиг. 11).



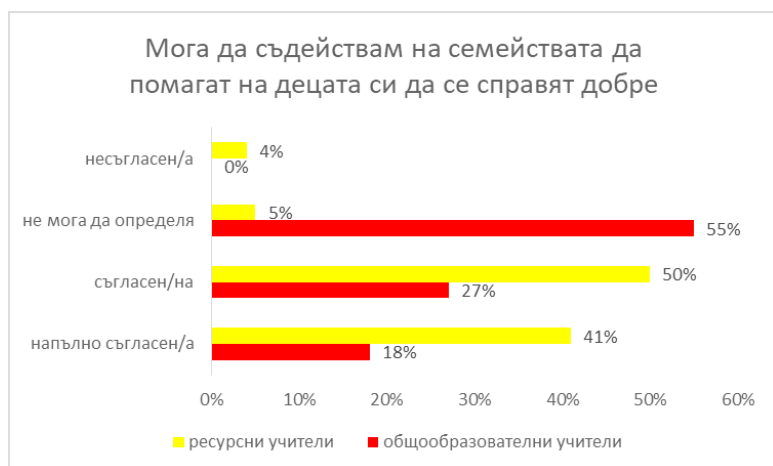
Фигура 11. Разлики във възприеманото справяне в процеса на работа

Ресурсните учители се чувстват по-подготвени да идентифицират емоциите на учениците в сравнение с общообразователните (ϕ and Cramer's $V = .310$; $p < .05$) (фиг. 12).



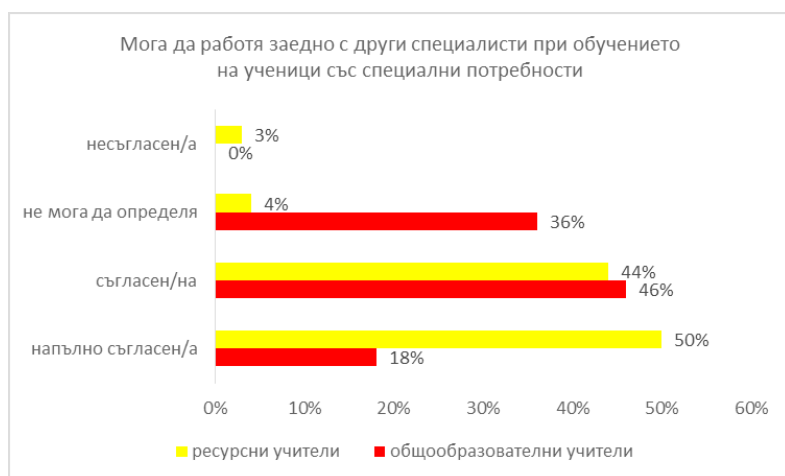
Фигура 12. Разлики във възприеманото справяне в комуникацията

Ресурсните учители са по-подготвени и да помагат на семействата да се справят по-добре с децата си (ϕ and Cramer's $V = .518$; $p < .01$) (фиг. 13).



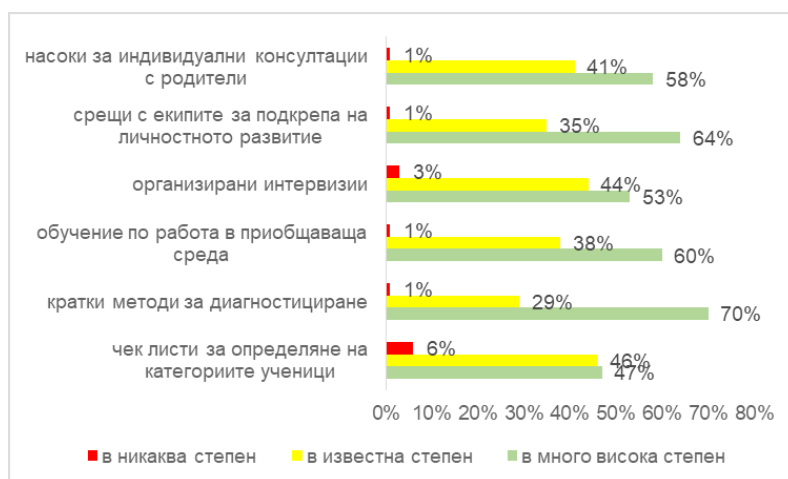
Фигура 13. Разлики във възприеманото справяне в работата със семействата

Общообразователните учители се чувстват по-неуверени и да работят заедно с други специалисти при обучението на ученици със СОП (ϕ and Cramer's $V = .416$; $p < .01$) (фиг. 14).



Фигура 14. Разлики във възприеманата готовност за взаимодействие

По отношение на оценката за бъдещо професионално развитие не се наблюдава разлика между общообразователните и ресурсните учители. Всички възможности се оценяват като полезни в много висока степен от повече от половината респонденти с изключение на чек-листите за определяне на категориите учениците. Видно от отговорите, общообразователните и ресурсните учители поставят на първо място кратките диагностични методи, следвано от срещи с екипите за подкрепа на личностното развитие, обучение за работа в приобщаваща среда, насоки за индивидуално консултиране на родители, организирани интервюи и на последно място – чек-листите за бързо категоризиране на групите деца и ученици (фиг. 15).



Фигура 15. Оценка на значимостта на ресурси за работа

Дискусия

Проличава по-добра компетентност за разпознаване и увереност у педагогическите специалисти, като цяло, по отношение на идентифициране на децата със СОП и хронични заболявания.

Следва да се отбележи, че по отношение на даровитите деца и децата в риск не се наблюдава разлика в отговорите на общообразователните и на ресурсните учители. Това още веднъж показва съгласно очакването ни, че те по-скоро не могат да бъдат идентифицирани.

Именно това е и основният ни фокус – да бъдат разтоварени учителите от товара с помощта на ясни индикатори и насоки към кого да се обърнат в случай на нужда. Смятаме, че тази малка отсъстваща брънка във веригата може по лесен начин да допринесе за реализацията на философията на приобщаване. Кратките и ясни диагностични индикатори се отчитат като най-важен и

необходим инструмент от педагогическите специалисти. Очакванията ни потвърдиха необходимостта от работа и конкретно осигуряване на практически инструменти в двете посоки, които могат да улеснят работата в парадигмата на приобщаващото образование – разграничаване и подкрепа на функциите на общообразователните учители и подкрепа в по-ясното идентифициране на децата и учениците в риск и тези, които са надарени. Това разглеждаме като възможност за облекчаване и по-ефективно реализиране на образователния процес, както и намаляването на възприеманата натовареност и стрес.

Благодарности и финансиране

Публикацията е по проект „Образователен модел за идентифициране и диференцирани подходи в работата с ученици със специални образователни потребности, хронични заболявания, ученици в риск и таланти ученици в българското приобщаващо образование“, финансиран от Фонд „Научни изследвания“ (договор № КП-06-Н50/8 от 14.07.2021 г.).

БЕЛЕЖКИ

1. ИНФОРМАЦИОНЕН САЙТ НА РЕГИОНАЛНИТЕ ЦЕНТРОВЕ ЗА ПОДКРЕПА НА ПРОЦЕСА НА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ – <https://rcpppo.bg/novini/> [Viewed 2022-8-10].
2. РЕГИОНАЛНА КОНФЕРЕНЦИЯ НА РЦПППО – КЮСТЕНДИЛ, „Екипна работа и сътрудничество“.
3. РЕГИОНАЛНА КОНФЕРЕНЦИЯ НА РЦПППО – ТЪРГОВИЩЕ „Петнадесет години приобщаващо образование, петнадесет години труд, партньорство и иновации“.
4. РЕШЕНИЕ № 1098/2008/ЕО НА ЕВРОПЕЙСКИЯ ПАРЛАМЕНТ И НА СЪВЕТА ОТ 22 ОКТОМВРИ 2008 година относно Европейската година на борбата с бедността и социалното изключване (2010 г.) (текст от значение за ЕИП).
5. <https://sou.ignatievo.eu/wp-content/uploads/2016/06/%D0%9C%D0%B5%D1%85%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D1%8A%D0%BC-%D0%B7%D0%B0-%D0%BE%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%B0-%D1%80%D0%B8%D1%81%D0%BA%D0%B0.pdf> [Viewed 2022-8-10].
6. <https://su-kamen.com/download-20/> [Viewed 2022-8-10].
7. <https://171ou.bg/bg/node/26> [Viewed 2022-8-10].
8. BAINBRIDGE, C., 2009, What is a Gifted Child? Available from: <http://giftedkids.about.com/od/gifted101/p/gifteddef.htm> [Viewed 2022-8-10].
9. SIMEONOV, I., 2021. Obuchenie na nadareni deca ot nachalna uchilishna vazrast za visokoi sportni postijenja [in Bulgarian}. Dissertation summary

Acknowledgments & Funding

The publication is a part of the project “Educational model for identification and differentiated approaches to students with special educational needs, chronic diseases, students at risk and gifted students in Bulgarian inclusive education”, funded by the Bulgarian National Science Fund (BNSF) (contract № KP-06-H50/8 from 14.07.2021).

REFERENCES

- ALIPIEVA, D., 2014. *Psychosocial Problems of Gifted Children and Adolescents*. Plovdiv [in Bulgarian]. ISBN 978-954-423-991-6.
- ANSAR, N. & BALOCH, A., 2018. Talent and Talent Management: Definition and Issues. *Journal of Business Studies* [online], vol. 14, pp. 213 – 230. Available from DOI: 10.46745/ilma.jbs.2018.14.02.14.
- CHAVDAROVA-KOSTOVA, S., 2019. *Inclusive Education*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [in Bulgarian]. ISBN : 978-954-07-4569-5.
- CHAVDAROVA-KOSTOVA, S., 2021. *Education in the democratic society – essence, manifestations, perspectives*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [in Bulgarian]. ISBN: 9789540750729.
- ČOPKOVA, R., 2021. The relationship between burnout syndrome and boreout syndrome of secondary school teachers during COVID-19. *Journal of Pedagogical Research* [online], vol. 5, No 2, pp. 138 – 151. Available from DOI: 10.33902/JPR.2021269824.
- COUTINHO, F.; SAXENA, G. & SAINI, S., 2022. Identifying children at risk: Empowering teachers using the RedFlag app, *International Journal of Educational Research Open* [online], vol. 3, pp. 100 – 115. Available from DOI: 10.1016/j.ijedro.2021.100115.
- DAMYANOV, K., 2019. *The Teacher's Assistant in Inclusive Education* [in Bulgarian]. ISBN: 978-619-230-077-7.
- DIMITROVA, M., 2014. Otpadane na deca ot obrazovatelna Sistema – priini, prevencia I reintegracia na otpadnali uchenici. *Bulgarian Journal of Education*, no. 2, pp. 61 – 70 [in Bulgarian]. ISSN 1314- 9059.
- DONCHEVA, U., 2021. *Priobshtavashto-obrazovaten model za razvtiei na socialnata kompetentnost pri deca ot zadaljitelnata podgotvitelna grupa/ klas*. Russe: Rusenski universitet [in Bulgarian].
- IVANOV, I., 2013. *Priobshtavashtoto obrazovanie*. Shumen: Episkop Konstantin Preslavski [in Bulgarian]. ISSN 1314-6769.
- KUZMANOVA-KARTALOVA, R., 2018. *Uchilishnata sreda v podkrepa na deca v risk*. Sofia: Sv. Kl. Ohridski [in Bulgarian]. ISBN 978-954-01-3806-0.
- KUZMANOVA-KARTALOVA, R., 2019. *Socialnopedagogicheska rabota pri semeistva I deca v risk*. Sofia: E. Print [in Bulgarian]. ISBN 978-619-90383-4-5.

- MINIHAN, E.; ADAMIS, D.; DUNLEAVY, M.; MARTIN, A.; GAVIN, B. & MCNICHOLAS, F., 2022. COVID-19 related occupational stress in teachers in Ireland. *International Journal of Educational Research Open* [online], vol. 3, pp. 100114. Available from DOI: 10.1016/j.ijedro.2021.100114.
- MLADENOV, T., 2019. Priobshtavashtoto obrazovanie I horata s uvrejdania: ot grija, lechenie I blagotvoritelnost kam spravedlivost I prava. *Sociologicheski problemi*, no. 1, pp. 59 – 78 [in Bulgarian]. ISSN 0324-1572.
- MÜLLER, L. & GOLDENBERG, G., 2020. *Education in Times of Crisis: The Potential Implications of School Closures for Teachers and Students: A Review of Research Evidence on School Closures and International Approaches to Education during the COVID-19 Pandemic*. London: Chartered College of Teaching.
- PRESSLEY, T., 2021. Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educational Researcher* [online], vol. 50, No 5), pp. 325 – 327. Available from DOI: 10.3102/0013189X211004138.
- RIZOV, I., 2020. *Mobilen podhod za socialno-pedagogicheska rabota sas semeistva v risk*. Shumen: Episkop Konstantin Preslavski University Press [in Bulgarian]. ISBN 978-619-201-411-7.
- SAHA, S. & DUTTA, T., 2020. A Study on the Psychological Crisis during the Lockdown Caused Due to COVID-19 Pandemic. *Afr. J. Biol. Med. Res.*, Vol. 3, no. 2, pp. 41 – 49.
- SARIKAYA, M., 2021. An investigation of the relationship between COVID-19 anxiety and burnout among music teachers. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, vol. 3, No 4, pp. 789 – 806.
- SOKAL, L. J.; TRUDEL, L. E. & BABB, J., 2020a. Canadian Teachers' Attitudes toward Change, Efficacy, and Burnout during the COVID-19 Pandemic. *Int. J. Educ. Res. Open* [online], vol. 1, pp. 100016. Available from DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100016.
- SOKAL, L. J.; TRUDEL, L. E. & BABB, J., 2020b. Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands-Resources Model and Teacher Burnout during the COVID-19 Pandemic. *Int. J. Contemp. Educ* [online], vol. 3, No 2, pp. 67 – 74. Available from DOI: 10.11114/ijce.v3i2.4931.
- TELES, R., VALLE, A. & RODRIGUEZ, S., 2020. Burnout among Teachers in Higher Education: An Empirical Study of Higher Education Institutions in Portugal. *International Journal of Management Science and Business Administration* [online], vol. 6, No 5, pp. 7 – 15. Available from DOI: 10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.65.1001.
- TODORINA, D., 2011. Konceptia za sazdavaneto na tehnologichen model za izgrajdane na kompetentnostta u badeshtite uchiteli za identificirane I razvitie na nadareni deca. *Pedagogika-Pedagogy*, no. 5, pp. 1 – 13 [in Bulgarian]. ISSN 1314-8540.

- TOTSEVA, Y. & BAKRACHEVA, M., 2020. Pedagogical communication in pandemic times. In: *Proceeding from the scientific and practical cinference Pedagogical Communication: Verbal and Visual*, pp. 11 – 50 [in Bulgarian]. Sofia: Faber. ISBN 978-619-00-1190-3.
- TSVETKOVA-ARSOVA, M., 2018. *Priobshtavashto obrazovanie na deca I uchenici sas SOP – edna svetovna politika* [in Bulgarian]. ISSN 2603-3674.
- WEIßENFELS, M.; KLOPP, E. & PERELS, F., 2022. Changes in Teacher Burnout and Self-Efficacy During the COVID-19 Pandemic: Interrelations and e-Learning Variables Related to Change. *Front. Educ* [online], vol. 6, pp. 736 – 992 . Available from DOI: 10.3389/educ.2021.736992.

ASSESSMENT OF GENERAL EDUCATION AND RESOURCE TEACHERS FOR THE WORK IN THE PARADIGM OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. This article presents a study of 301 teachers, 151 general teachers and 150 resource teachers, focusing on how they evaluate their skills in identifying and working with children and students covered by the Inclusive Education Ordinance. Both common assessments and differences are outlined. The expectation to improve teachers' qualifications and skills in recognising the abilities of their pupils is confirmed. On the basis of the results, two main lines of practical work are outlined – support in identifying the abilities and skills of children and pupils and differentiation of the activities of the members of the pedagogical teams in the general education environment for the implementation of inclusive processes.

Keywords: inclusive education; gifted children and students; children and students at risk; children and students with special educational needs

✉ **Prof. Milen Zamfirov, DSc.**

ORCID iD: 0000-0003-2231-015X

Web of Science Researcher ID: AEH-5699-2022

✉ **Prof. Dr. Emilia Evgenieva**

ORCID iD: 0000-0001-5417-7715

Web of Science Researcher ID: AAM-4903-2021

✉ **Prof. Dr. Margarita Bakracheva**

ORCID iD: 0000-0002-2939-3288

Web of Science Researcher ID: AAL-2154-2021

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: mzamfirov@uni-sofia.bg

E-mail: e.evgenieva@fppse.uni-sofia.bg

E-mail: mbakrachev@uni-sofia.bg